



Quality School Certificate: lo standard svizzero di qualità per la certificazione delle istituzioni scolastiche di insegnamento generale e professionale

Quality School Certificate: the Swiss quality standard for the certification of general and professional schools

Cristina Zaggia^a

^a *Università degli Studi di Padova*, cristina.zaggia@unipd.it

Abstract

L'articolo intende presentare in modo critico un modello di certificazione della qualità utilizzato dalla maggior parte delle scuole private in Svizzera. Introdotto per distinguersi dai modelli generici esistenti (ISO, EFQM, etc.) e concepito appositamente per la scuola da un gruppo di insegnanti ed esperti di scienze dell'educazione, è un modello che si avvale di un linguaggio pedagogico e che promuove una cultura della qualità soprattutto grazie al confronto esterno (audit) svolto da insegnanti. L'analisi critica viene svolta a partire dalla documentazione disponibile, da una intervista svolta con il direttore di una scuola certificata secondo questo standard e dal confronto con il punto di vista della letteratura scientifica.

Parole chiave: valutazione dei sistemi educativi; modelli di certificazione della qualità delle istituzioni scolastiche

Abstract

The paper criticizes a Swiss quality standard for the certification of general and professional schools. This certification is spread across the majority of private schools. It was conceived by a group of teachers and educational sciences experts to be different from other generic certifications (ISO, EFQM, etc.) and to better suit the schools overall. In fact, it uses a pedagogical language and the audits are managed by teachers. The critical analysis is based on the available documents, on an interview with a director of a certificated school and on a comparison with the scientific literature.

Keywords: evaluation of educational system; quality school certification's models

1. Introduzione

La Fédération Suisse des Ecoles Privées (FSEP) raggruppa circa 240 scuole private frequentate da circa 100.000 studenti di più di un centinaio di diverse nazionalità. Nel corso dell'assemblea generale dell'8 maggio 2004, la FSEP ha stabilito i fondamenti di una riforma storica e di importanza capitale per il futuro dei membri della federazione. Infatti è stato deciso che tutti i membri dovessero acquisire un certificato di qualità riconosciuto a livello nazionale/internazionale entro il 31 dicembre 2007 ed è stata attivata una Commissione per l'assicurazione della qualità per supportare le scuole nella scelta e nell'adozione del modello più adatto alle proprie esigenze. Oltre alle note, generiche e certificazioni internazionali di qualità quali la International Organization for Standardization (ISO), l'European Foundation for Quality Management (EFQM), l'European Quality Improvement System (EQUIS), etc., infatti, in Svizzera esistono una serie di certificazioni più specifiche rispetto al grado e al tipo di formazione erogata¹. La stessa esigenza di dotarsi di strumenti e di modelli di valutazione della qualità della scuola è stata espressa anche per quanto riguarda l'istruzione pubblica svizzera attraverso il rapporto "Evaluation et qualité de l'école" redatto dalla Confederazione svizzera dei direttori cantonali dell'istruzione pubblica (CDIP) nel 2008 (https://edudoc.ch/record/29702/files/StuB28_f.pdf).

In questo articolo verrà presentato il modello svizzero di certificazione della qualità più adatto alle scuole private di insegnamento generale e professionale il Quality School Certificate, per comprendere se presenta dei tratti peculiari e rilevanti rispetto ai modelli già noti e utilizzati. Il modello è stato analizzato a partire dai documenti reperibili online e attraverso una intervista con il direttore di una scuola certificata. Quanto emerso viene poi argomentato e dibattuto con il supporto della letteratura scientifica.

2. Il "Quality School Certificate"

Il Quality School Certificate (QSC) è lo standard di qualità per la certificazione delle istituzioni scolastiche più diffuso nelle scuole private svizzere. In questo primo paragrafo sono presentati il contesto di riferimento, i contenuti dello standard, i possibili benefici della certificazione e il processo necessario per conseguirlo.

2.1. Il contesto di riferimento

Questo standard, riconosciuto a livello nazionale, è stato creato nel 2007 – e appena revisionato nel 2016 – da una équipe di insegnanti e di ricercatori dopo molteplici anni di studio e di ricerca relativi alla qualità delle istituzioni scolastiche. Lo scopo è stato quello di creare uno strumento in grado di garantire un alto livello di qualità delle scuole certificate. Inoltre, è stato concepito come complementare ad altri modelli di qualità

¹ All'interno del sito web della Fédération Suisse des Ecoles Privées è stata messa a disposizione una lista dei sistemi nazionali (http://www.swiss-schools.ch/images/images/Home/Qualitaetssicherung/170410_Syst%C3%A8mes_dassurance_qualit%C3%A9_nationaux_f.pdf) e internazionali (http://www.swiss-schools.ch/images/images/Home/Qualitaetssicherung/Syst%C3%A8mes_dassurance_qualit%C3%A9_internationaux_f.pdf) di assicurazione della qualità proposti per certificarsi.

riconosciuti a livello internazionale quali l'ISO 9001 relativo al management della qualità, l'ISO 29990 relativo al management della qualità per le organizzazioni formative e l'ISO 14001 relativo al management ambientale. Un gruppo di pilotaggio e di sorveglianza garantisce tuttora la coerenza e la pertinenza dello standard. Questo gruppo è composto da redattori e da lettori professionisti nel campo dell'insegnamento: insegnanti, professori, ricercatori, professionisti della formazione e delle scienze dell'educazione, giuristi e infine esperti di certificazione e normazione (ProCert, 2016).

2.2. I contenuti dello standard

Lo standard riguarda sei ambiti di seguito descritti². Ogni ambito è ulteriormente suddiviso in molteplici capitoli che a loro volta specificano le diverse esigenze da rispettare. I requisiti hanno pesi e priorità diverse determinati dall'organismo di certificazione in accordo con la scuola valutata. Sono ammesse anche delle eccezioni, che tuttavia devono essere esplicitate e giustificate.

1. Management. Riguarda in modo specifico le questioni di organizzazione e gestione dal punto di vista della direzione ma anche in termini di gestione e analisi dei dati a monte e a valle delle operazioni propriamente pedagogiche. Allo stesso modo il capitolo riguarda le strategie, le procedure e gli strumenti elaborati dall'istituzione scolastica per garantire l'efficacia e la pertinenza nel miglioramento continuo delle prestazioni. In modo specifico pertanto questo ambito si compone di sette capitoli riguardanti: (i) la gestione delle risorse umane, (ii) la gestione delle risorse economiche, (iii) la misura della performance e del miglioramento, (iv) la gestione dei rischi, (v) la gestione della comunicazione, (vi) la gestione dei partenariati e (vii) la gestione dei documenti e delle registrazioni;
2. Inquadramento, competenze del corpo insegnante, insegnamento. Questo ambito riguarda propriamente la parte didattica e pedagogica dell'istituto scolastico. Comprende sette ambiti ovvero: (i) la qualità dell'insegnamento, (ii) l'impegno dei docenti, (iii) la formazione continua dei docenti, (iv) il piano di studio, (v) i contenuti e i programmi, (vi) le diverse funzioni degli adulti (pedagogiche, tecniche, amministrative, educative, sociali, psicologiche, etc.), (vii) il funzionamento dei consigli degli insegnanti e (viii) la valutazione degli studenti;
3. Etica e diritto scolastico. Questo ambito è rivolto a verificare l'esistenza e l'applicazione di valori e principi educativi che fondano la qualità dell'istituzione scolastica. Si compone di dieci capitoli che riguardano: (i) le condizioni e la qualità dell'accoglienza degli studenti il giorno del rientro a scuola, (ii) l'utilizzo dei materiali scolastici e informatici, (iii) le modalità di interpretazione del diritto di riservatezza, (iv) la logica di scolarizzazione degli alunni diversamente abili e (v) degli alunni migranti, (vi) l'integrazione pedagogica degli alunni in difficoltà o in situazione di insuccesso scolastico, (vii) la presa di posizione di fronte all'esclusione, (viii) le sanzioni e il regolamento interiore, (ix) la confidenzialità dei colloqui con le famiglie e con i partner e (x) i diritti e i doveri di ciascuno;
4. Ammissione e orientamento degli studenti; certificazione e rilascio dei titoli. Questo ambito approfondisce il modo in cui la scuola accoglie e orienta gli studenti, valida gli esami e si assicura del riconoscimento dei titoli. I capitoli che compongono questo ambito riguardano: (i) le norme e i criteri di ammissione, (ii) le modalità di promozione, di trasferimento e di riorientamento degli alunni, (iii)

² Sintesi e traduzione propria tratta da QSC, 2016. *Guide de l'utilisateur*.

- le modalità di accompagnamento degli studenti dopo il loro trasferimento, (iv) il tipo, la forma, il valore e il livello dei diplomi rilasciati dalla scuola, (v) il riconoscimento dei titoli e la loro spendibilità;
5. edifici, vita quotidiana, attrezzature. Questo ambito riguarda il posizionamento geografico dell'istituto, le questioni di igiene e di sicurezza. Si compone di quattro capitoli riguardanti appunto: (i) l'ambiente geografico, (ii) l'accoglienza e l'accessibilità, (iii) l'igiene e la sicurezza e (iv) il comfort, il benessere e la qualità della vita;
 6. alloggi. Questo ambito verifica la presenza di uno specifico progetto educativo e pedagogico al di là di una semplice prestazione di alloggio. I capitoli che compongono questo ambito riguardano: (i) il progetto di servizio, (ii) il pilotaggio pedagogico, (iii) il pilotaggio educativo e (iv) le infrastrutture e la sicurezza degli studenti.

A titolo esemplificativo, nella Figura 1 vengono riportati rispetto ad ogni ambito alcuni requisiti ed esempi di indicatori attuativi. Si è scelto di riportare requisiti e relativi esempi di indicatori più specifici e caratteristici di questo modello rispetto ad altri già utilizzati in altri sistemi di gestione della qualità.

Requisiti da soddisfare	Esempi di indicatori che dimostrano la buona messa in pratica dei requisiti
<i>Ambito: Management</i>	
<i>Capitolo: Gestione del partenariato</i>	
Effettuare scelte strategiche in modo particolare in materia di offerta e di prestazioni in una logica territoriale che prenda in considerazione i bisogni emergenti sia dal settore pubblico che privato	L'apertura di una nuova filiera bilingue si giustifica attraverso una analisi dell'offerta di istituzioni vicine e della domanda
<i>Ambito: Inquadramento, competenze del corpo insegnante, insegnamento</i>	
<i>Capitolo: Qualità dell'insegnamento</i>	
Valutare sistematicamente la messa in opera di scelte pedagogiche sotto forma di un bilancio annuale fatto con gli insegnanti	I bilanci annuali degli insegnanti sono alla base dei cambiamenti necessari per gli anni successivi
<i>Capitolo: Formazione continua degli insegnanti</i>	
Assicurare una formazione continua regolare e sufficiente diffusa attraverso un piano di formazione annuale o pluriennale	Il numero di domande di formazione continua rifiutate per mancanza di posti o di budget non crea una inegualità di trattamento tra gli insegnanti
<i>Capitolo: Piani di studio, contenuti e programmi</i>	
Informare le famiglie dei programmi, delle progressioni e dello stato di avanzamento	Esiste un documento scritto che informa le famiglie sullo stato di avanzamento del programma
<i>Capitolo: Controllo e regolazione dell'insegnamento</i>	
Favorire il lavoro in equipe disciplinari e multidisciplinari attraverso riunioni periodiche	La regolarità delle riunioni di equipe disciplinari e multidisciplinari favorisce il sentimento di appartenenza al gruppo e l'impegno in un progetto collettivo

<i>Capitolo: Valutazione degli studenti</i>	
Assicurare l'equilibrio tra le diverse modalità valutative	La scelta tra modalità certificative, formative o diagnostiche dipende dal momento dell'anno e dalla progressione nell'apprendimento
<i>Ambito: Etica e diritto scolastico</i>	
<i>Capitolo: Confidenzialità dei colloqui con le famiglie e con i partner</i>	
Organizzare delle formazioni per gli insegnanti e per il personale direttivo sulle modalità di comunicazione e di comportamento durante i colloqui	Questo tipo di formazione è prevista nel piano annuale formativo dell'equipe
<i>Ambito: Ammissione e orientamento degli studenti; rilascio dei titoli</i>	
<i>Capitolo: Modalità di promozione, trasferimento e riorientamento degli alunni</i>	
Disporre di una lista di informazioni utili da fornire alla scuola in caso di trasferimento dall'allievo	La lista di documenti da fornire può cambiare in funzione delle esigenze della scuola di accoglienza
<i>Ambito: Edifici, vita quotidiana, attrezzature</i>	
<i>Capitolo: Comfort, benessere, qualità della vita</i>	
Ottimizzare l'utilizzo dei locali in funzione delle modalità pedagogiche scelte (lavori di gruppo, conferenze, supporto individuale, ...)	La varietà di grandezza delle aule facilita le diverse modalità pedagogiche utilizzate (planimetria, foto, descrizioni)
<i>Ambito: Alloggi</i>	
<i>Capitolo: Progetto di servizio</i>	
Definire e mettere in opera i valori che sottendono la politica sociale, educativa e pedagogica	I principi sono descritti chiaramente e danno il senso all'organizzazione stessa degli alloggi.

Figura 1. Traduzione propria di estratti da "Guide de l'utilisateur" (QSC, 2016).

I criteri trasversali agli ambiti secondo cui viene valutata la conformità ai requisiti sono i seguenti³:

- la pertinenza: le prestazioni, i modi di organizzazione e le strutture si iscrivono nello spirito e nella logica della politica di istituto. Una scuola è fondata su dei valori che definiscono una serie di principi d'azione i quali determinano le scelte effettuate in termini di azioni, posture e politiche educative. Una scuola di qualità deve dunque esplicitare la sua politica educativa e pedagogica in un documento in cui appaiano chiaramente le scelte che fondano le modalità di funzionamento;
- la conformità: le prestazioni, i modi di organizzazione e le strutture rispondono alle esigenze legislative e regolamentari in vigore. Si tratta in questo caso di verificare il rispetto delle leggi e della legislazione in vigore che deve essere costantemente adeguata a eventuali aggiornamenti;
- la trasparenza: le prestazioni, i modi di organizzazione e le strutture sono chiaramente reperibili e identificabili dalla clientela e da tutti i partner

³ Sintesi e traduzione propria tratta da QSC, 2016. *Présentation général*.

dell'istituzione scolastica. È importante assicurarsi che il funzionamento della scuola sia conosciuto e diffuso attraverso un insieme di documenti e supporti (sito internet, newsletter, giornalino, lettere e/o e-mail, etc.) che presentano e descrivono la scuola e che permettano ugualmente agli utenti di comprendere i fondamenti di una decisione, di disporre delle informazioni necessarie per provvedere all'accompagnamento educativo dei loro figli;

- la soddisfazione: le prestazioni, i modi di organizzazione e le strutture corrispondono alle attese degli utenti della scuola. Anche la soddisfazione di tutti gli stakeholder non è sinonimo di qualità, essa deve poter essere rilevata a tutti i livelli di funzionamento dell'istituto per verificare la corrispondenza tra le attese legittime del personale e degli utenti e l'offerta proposta;
- l'adattabilità: le prestazioni, i modi di organizzazione e le strutture sono in grado di evolvere in funzione delle mutate condizioni. L'istituzione scolastica deve essere in grado di reagire di fronte a situazioni nuove, impreviste o imposte da direttive esteriori, ad esempio quelle cantonali.

Per poter comprendere, applicare e valutazione l'adesione allo standard, sono stati messi a punto quattro manuali (reperibili sul sito del QCS): uno introduttivo per permettere di comprendere i principi e i concetti della certificazione; una guida per l'utilizzatore che vuole applicarlo; una guida per gli auditori e infine la descrizione del protocollo di certificazione.

2.3. I benefici della certificazione

Le scuole certificate secondo questo standard assicurano di rispettare in modo equilibrato tutti gli ambiti che rendono una scuola di qualità. Inoltre, nonostante gli standard siano uguali per tutti, il modo di perseguirli e dimostrarli può e deve essere adattato secondo le differenze di ogni singola istituzione. Per facilitare quanto più l'adattamento del modello ad ogni singola realtà, infatti, nel manuale vengono forniti molti esempi concreti di indicatori che dimostrano come poter soddisfare in modo diverso i singoli requisiti. Nonostante si tratti di una procedura esigente, il fatto che si basi su strumenti di autovalutazione rende autonomo l'adattamento dello standard alla propria specificità (ProCert, 2016).

2.4. Il processo di certificazione

La guida per l'utilizzatore dove sono descritti gli standard relativi ai sei ambiti precedentemente descritti costituisce lo strumento principale per elaborare il dossier sulla base di una autovalutazione di istituto. Quest'ultimo può essere ritenuto più o meno valido per poter procedere con l'audit in loco, ciò significa che possono essere richieste delle integrazioni ancora prima che venga effettuato. Una volta accettato il dossier viene avviata la procedura di audit, che dura a seconda della complessità dell'offerta e della grandezza dell'istituto. La durata minima è comunque una giornata, a seguito della quale possono essere necessarie delle ore/giornate supplementari anche a distanza in funzione dello stato di avanzamento e delle eventuali anomalie riscontrate. Vengono effettuati inoltre sia degli audit di sorveglianza che di rinnovo periodico della certificazione, che ha durata triennale una volta conseguita. L'esito dell'audit può consistere nella conferma della presenza di quanto dichiarato così come nella richiesta di aggiustamenti e modifiche. Gli auditori valutano il dossier e la visita in loco secondo quattro angolature. La prima consiste nell'identificazione e nella dimostrazione da parte dell'istituto di quanto dichiarato. La seconda è l'efficacia, ovvero che quanto identificato venga effettivamente messo in atto,

applicato e rispettato. La terza è la coerenza di quanto svolto rispetto alla politica dell'istituto. L'ultima è la temporalità, ovvero la dimostrazione che l'applicazione della norma sia costante e permanente e non solo in prossimità delle verifiche. La certificazione può essere rilasciata solo da organismi di certificazione accreditati secondo la norma ISO 17021 per la certificazione dei sistemi di management.

3. Riflessioni critiche sul modello

3.1. La testimonianza di un direttore di una scuola privata ginevrina certificata

Nel mese di giugno 2017 è stato intervistato il direttore di una scuola certificata nel 2009 secondo questo standard, con la finalità di comprendere le motivazioni della scelta di questo modello e i punti di forza e di debolezza riscontrati in fase di avvio, di ottenimento della certificazione e di aggiornamento periodico della stessa.

Di seguito riportiamo brevemente alcune considerazioni emerse che verranno poi argomentate e supportate da un punto di vista teorico nel paragrafo successivo.

Nella decisione iniziale di accogliere questo modello ha avuto notevole impulso la volontà che le scuole aderenti all'Associazione delle scuole private di Ginevra e alla Fédération Suisse des Ecoles Privées adottassero un modello di certificazione della qualità. L'appartenenza a queste due associazioni permette naturalmente maggiore visibilità e riconoscimento pubblico, pertanto, dovendo scegliere tra uno dei modelli esistenti per continuare ad essere membri della Federazione, l'équipe ha deciso di adottare il QSC, perché ha ritenuto essere quello più comprensibile e attuabile in quanto ad ambiti, requisiti e linguaggio utilizzato. La decisione è stata comunque ampiamente dibattuta e controversa perché non tutti i membri dell'équipe erano d'accordo sulla necessità di intraprendere un percorso di certificazione che comporta inevitabilmente un notevole carico di lavoro per dimostrare l'adesione a criteri e procedure, per di più prestabilite dall'esterno, e alcuni avrebbero preferito perdere l'affiliazione alla Federazione e magari utilizzare quel tempo per lavorare su un altro progetto di istituto. Una volta concordata l'adozione di questo modello, in funzione degli ambiti previsti, i membri dell'équipe hanno lavorato sui diversi aspetti di propria competenza, sempre in coordinamento e sotto la supervisione della direzione. E la stessa cosa è avvenuta per il rinnovo periodico della certificazione.

Il direttore è convinto che il primo punto di forza del modello consiste nell'essere stato concepito da insegnanti, quindi è un modello che utilizza un linguaggio comprensibile e che si focalizza sugli aspetti centrali del funzionamento di una istituzione scolastica. Collegato a questo primo elemento positivo, un secondo aspetto importante da considerare è che gli stessi audit sono condotti da insegnanti, pertanto diventano momenti di scambio, confronto, dialogo e crescita. Un altro punto di forza del modello è che esso è sufficientemente flessibile e adattabile ai diversi tipi di scuola e alle relative peculiarità e che quindi è in grado di ben rappresentare qualsiasi realtà. Non essendo un modello prescrittivo permette indubbiamente molta libertà nell'adempiere e nel dimostrare l'assolvimento dei requisiti richiesti. La logica di fatto è quella di dimostrare che ci sia una coerenza tra quanto richiesto, quanto dichiarato e quanto effettivamente svolto, anche con le dovute eccezioni rispetto al modello. Un ultimo punto di forza è quello di aver spinto la scuola ad esplicitare, formalizzare e sistematizzare il proprio operato attraverso una adeguata documentazione. Questo passaggio semplifica notevolmente il reperimento, l'utilizzo e la diffusione dei documenti sia all'interno sia all'esterno dell'istituto.

Per quanto riguarda le criticità, il direttore afferma che il mettere in pratica questo modello non ha comportato nessun lavoro d'équipe iniziale di riflessione e di dibattito su che cosa si intenda per "una scuola di qualità". Solo in fase di audit – che come si diceva sono svolti da insegnanti o da esperti educativi – si entra nel merito e si discute di questioni cruciali quali ad esempio come la scuola concepisce la qualità e cosa fa per attuarla. Un altro aspetto negativo è che viene posta molta enfasi sul management, ambito a volte poco sviluppato soprattutto quando si tratta di piccoli istituti, come nel caso specifico, dove i ruoli e le funzioni non sono così ampiamente definiti. Un ultimo aspetto negativo riguarda il fatto che il modello non prende in considerazione i risultati raggiunti dagli studenti nelle prove cantonali – che sono uguali per tutte le scuole dello stesso ciclo per dimostrare il grado di raggiungimento delle competenze attese. Questo aspetto viene comunque ritenuto secondario, in quanto mentre le prove cantonali verificano gli apprendimenti disciplinari, il direttore afferma che nella visione della scuola sono molto più importanti le competenze trasversali acquisite dall'allievo, in modo particolare il cambiamento che lo studente dimostra da quando entra a quando esce dalla scuola.

Nel dare il suo giudizio complessivo su questo tipo di certificazione, il direttore ha affermato che "non abbiamo introdotto nulla che non facessimo già, l'abbiamo solo formalizzato e documentato" e l'unico vero momento in cui avviene "una riflessione sulla qualità della propria scuola è quando ci si confronta con gli insegnanti che vengono a fare gli audit, che sono interessati a capire effettivamente come lavoriamo".

3.2. Il punto di vista della letteratura scientifica relativamente all'utilizzo di modelli di certificazione della qualità nelle istituzioni scolastiche

In questo paragrafo si vogliono mettere in luce i punti di forza e di debolezza del modello analizzato argomentandoli attraverso il supporto della letteratura scientifica riguardante l'applicazione dei modelli di certificazione della qualità alle istituzioni scolastiche.

È quanto mai necessaria una premessa relativa alla problematica del valutare la qualità di un servizio educativo quale quello scolastico.

"Cerchiamo la qualità in qualunque bene si acquisti, dal maglione alla verdura al laptop; utilizziamo questo termine sia per artefatti (il maglione o il computer) che per le materie prime (la verdura). Ma lo usiamo sempre con una connotazione valutativa, e a livello più o meno inconscio, lo facciamo attribuendo un valore al lavoro umano che produce questi beni, stia esso nell'ingegnerizzazione di una macchina, in un'attività artigianale o agricola e alle conoscenze e competenze che a esso soggiacciono da quelle relative alla cultura tecnico-scientifica, alla perizia del coltivatore, alla manualità dell'artigiano" (Faggioli, 2014, p. 27). Quando questo bene è intangibile poiché si tratta di un servizio e di un servizio educativo nel caso della scuola, la questione diventa ancora più complessa (Zaggia, 2007). Un servizio, infatti, è un processo relazionale finalizzato alla soddisfazione del cliente attraverso la soluzione di problemi. Implementare il concetto di qualità, nato in ambito manifatturiero, al mondo dei servizi, esige pertanto di tenere in considerazione le peculiarità che li contraddistinguono rispetto ai prodotti. E quando si tratta di servizi educativi e formativi non si può trascurare la tipologia stessa dei servizi in questione che sono caratterizzati da relazioni interpersonali, professionalità in azione, motivazioni e vissuti espressi e percepiti, risultati e cambiamenti personali solo parzialmente osservabili, rilevabili e misurabili (Zaggia, 2008). In primis, dunque, va sottolineata la complessità dell'azione formativa e la difficoltà di monitorare e quantificare fenomeni e risultati riferiti all'apprendimento, alle percezioni individuali dei diversi attori e ai cambiamenti pedagogici e psicologici indotti dall'intervento formativo (Isfol, 2001).

Come afferma Galliani (1999), la riflessione intorno alla qualità della formazione parte da un approccio organizzativo secondo cui il *core* (i processi di insegnamento-apprendimento e quindi la qualità dell'istruzione) viene considerato una delle funzioni di un qualunque organismo formativo sistematicamente interrelata alle altre (di direzione, di gestione amministrativo-finanziaria, di programmazione, di valutazione, di promozione, etc.). Come sostiene anche Tessaro (2015), quindi, la scuola deve essere considerata come un sistema in cui si intrecciano le comunicazioni/azioni di tre costituenti interdipendenti: l'apprendimento degli allievi – in cui si manifestano le dimensioni cognitive e metacognitive, esperienziali, affettive, socio-relazionali, etc. degli allievi – l'insegnamento e la professionalità docente – in cui intervengono le dimensioni epistemologiche, didattiche, comunicative, relazionali, progettuali e valutative – e l'organizzazione e la gestione del sistema – riguardante le dimensioni organizzative, di governo del curriculum, di marketing, di leadership, coordinamento e amministrative.

I noti modelli di certificazione della qualità, che considerano la formazione come prodotto sociale e mirano alla soddisfazione degli stakeholder, rispondono ad un approccio parziale e incompleto al problema della qualità della formazione (Galliani, 1999), un approccio valutativo che Stame (2001) definisce pragmatista o della qualità, in cui valutare significa comparare i risultati raggiunti con un'idea di valore intrinseco (*merit*) ed estrinseco (*worth*) secondo la distinzione introdotta da Scriven (1967). La valutazione, quindi, che deve essere goal free, ovvero indipendente dagli obiettivi poiché fornisce un giudizio misurando le performance sulla base di meriti e standard, diventa strumentale per il management per conoscere la produttività di un servizio e confrontarla con altri. Tuttavia, considerare la soddisfazione del cliente come misura della qualità della formazione risulta inappropriato – poiché quest'ultima può essere stabilita solo dalla comunità scientifica che si occupa di discriminare i saperi e le strategie di insegnamento e apprendimento alla base della costruzione di conoscenze e competenze – e addirittura fuorviante poiché inseguire le preferenze dei clienti può condurre a dimenticare che l'educazione e l'istruzione sono beni universali (Galliani, 1999), beni pubblici, beni relazionali ed esperienziali non mercificabili (Dill & Soo, 2004).

Nonostante i numerosi tentativi di adattare modelli generici di certificazione della qualità al mondo scolastico, come ad esempio l'adattamento del modello EFQM da parte del Polo Qualità di Milano negli anni 2000 (Zaggia, 2007), la redazione nel 2010 di una specifica versione del Common Assessment Framework (CAF), il CAF Education, poi aggiornato anche nella versione recente (EIPA, 2013) – reperibile in italiano al sito http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CAF_EDU_2013.pdf – fino all'ultima norma UNI ISO 29990 del 2010, specificatamente pensata per i servizi per l'apprendimento relativi all'istruzione e alla formazione non formale, restano modelli di valutazione della qualità della scuola basati su paradigmi di derivazione economica o socio-organizzativa e assumono come schema teorico di base la funzione di produzione “input-output” teorizzata dalla scienza economica e poi perfezionata dalla ricerca psicosociale e organizzativa (Castoldi, 2005). Modelli che possono essere funzionali al management di un'istituzione educativa poiché si basano sulla valutazione del servizio in termini di efficacia ed efficienza gestionali, ma difficilmente utili ai fini dell'innovazione pedagogica e di un suo effettivo miglioramento, dovuti esclusivamente a processi di valutazione riflessiva e ad una cultura della qualità condivisa tra gli attori coinvolti. Così come sostiene Harvey (2007), infatti, “una forte cultura della qualità dovrebbe assicurare che l'innovazione dell'apprendimento e dell'insegnamento e i processi interni ed esterni di miglioramento della qualità procedano di pari passo. In definitiva, la cultura della qualità riguarda l'adozione di un approccio auto-critico riflessivo come una comunità: una comunità composta dagli studenti e dallo staff. I processi della qualità, interni ed esterni, se sono orientati al miglioramento dovrebbero

fornire un quadro di riferimento per il funzionamento effettivo di un ambiente comunicativo di apprendimento” (p. 84)⁴. A sostegno di quanto si vuole enfatizzare, si riporta una citazione di Depalo (2015), il quale afferma che “la valutazione di una scuola non riguarda le semplici prestazioni da misurare, ma implica una riflessione su come la scuola apprenda e su che cosa la scuola dovrebbe fare per migliorare” (p. 46). In definitiva, dove non c’è riflessione non ci può essere miglioramento.

Se all’inizio della valutazione di sistema verso la fine degli anni Ottanta del secolo scorso era ancora ammissibile considerare come inconciliabili le logiche di controllo tipiche della valutazione esterna con quelle di miglioramento tipiche della valutazione interna, oggi è imprescindibile considerare secondo una logica di interazione reciproca, retroattiva e proattiva le due logiche di accountability: per rendere conto in modo trasparente e comprensibile e di improvement; per regolare, sviluppare e quindi migliorare il sistema (Tessaro, 2015). I modelli di certificazione della qualità come quello analizzato sono infatti basati sulla necessaria complementarietà e dignità di una valutazione interna ed esterna (Moro, Pastore & Scardigno, 2015); tuttavia, riescono a far sì che la valutazione diventi un processo di conoscenza significativa in cui i partecipanti riflettono sui loro valori mettendoli in gioco in un confronto dialogico? Riescono ad entrare nel merito delle questioni più importanti da valutare per gli stakeholder e al significato che essi danno alla situazione educativa rispondendo al concetto di valutazione sensibile di Stake (2007)? Riescono a fornire dati per una valutazione utile (Patton, 2007) che produca dei cambiamenti nel modo di pensare e di comportarsi degli attori a seguito del processo di apprendimento che avviene durante il processo di valutazione?

Per quanto riguarda il modello analizzato, da una parte possiamo confermare alcuni limiti dell’applicazione alla scuole dei modelli di certificazione della qualità (Zaggia, 2015). Un aspetto critico confermato risulta essere l’eccessiva attenzione all’istituzionalizzazione della qualità e il ricorso ossessivo a requisiti e procedure che spesso determinano una burocratizzazione della qualità, per cui si utilizzano molte risorse per certificarsi piuttosto che per l’innalzamento effettivo della qualità (Neglia, 2001). Inoltre, la decisione di certificarsi è stata determinata come spesso avviene da logiche di mercato strumentali all’acquisizione di riscontri formali anziché essere frutto di una scelta strategica e di una reale disposizione culturale da parte della direzione e del personale (Castoldi, 2000).

Tuttavia, emergono anche alcuni elementi positivi e propositivi da considerare, legati al fatto che (i) il modello è stato concepito da insegnanti e che (ii) i valutatori stessi sono degli insegnanti.

Per quanto riguarda il primo aspetto, come si nota dalla breve descrizione del modello, dagli esempi di requisiti e di indicatori riportati e dalle stesse parole dell’intervistato, si tratta di un modello snello, flessibile, non prescrittivo, che usa una terminologia specifica legata alla scuola e che si focalizza su importanti requisiti pedagogici, che sono oggetto dei quattro ambiti di indagine riguardanti gli insegnanti e l’insegnamento, l’etica e le regole della scuola, l’ammissione e l’orientamento degli studenti, più che su quelli manageriali – oggetto di solo uno dei cinque ambiti di indagine – e trascurando quasi completamente l’ambito dei risultati, focus di altri modelli peraltro spesso molto criticato dalla letteratura in quanto come già detto i risultati dell’apprendimento sono difficilmente monitorabili, formalizzabili, quantificabili e comparabili. Pertanto, è indubbiamente un modello che

⁴ Traduzione a cura dell’autrice.

conduce ad interrogarsi più sul come si raggiungono i risultati che su quali e quanti risultati si raggiungono.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, se da una parte abbiamo reso conto delle difficoltà di utilizzare modelli di certificazione della qualità e quindi di valutazione esterna delle scuole, le diverse esperienze di autovalutazione di istituto sviluppatesi negli ultimi vent'anni nel nostro Paese hanno dimostrato altrettanti limiti sul piano tecnico, sociale e strategico (Castoldi, 2012). Valutazione esterna ed interna devono quindi procedere in modo coordinato e intrecciato e risultare funzionali l'una all'altra (Allulli, Farinelli & Petrolino, 2013; Scheerens, Mosca & Bolletta, 2011). In questo modello, un importante punto di incontro tra l'autovalutazione e la valutazione esterna si rivela essere il momento dell'audit, perché è un momento di confronto tra pari, di peer review, che assieme sviluppano una comunità professionale che apprende (Wald & Castelberry, 2010). È il momento in cui si spiega, si comprende, si dialoga, si costruiscono e si negoziano i significati di quanto dichiarato e quanto agito. L'autovalutazione trova un confronto e un dialogo con dei pari, pronti all'ascolto e preparati al confronto poiché condividono esperienze e linguaggi che diventano così più accessibili e comprensibili. In altri termini, l'utilizzo di docenti riconosciuti come appartenenti alla stessa famiglia professionale consente di superare la congenita ritrosia delle scuole e dei docenti a discutere e riflettere criticamente sul proprio operato (Mintzberg, 1996). La concezione del modello e la valutazione svolte da pari, pertanto, consentono di mettere in atto una valutazione competente (Bezzi, 2007) e possono indubbiamente contribuire all'intreccio proficuo tra le logiche di accountability e di learning a cui la scuola è oggi tenuta a rispondere.

4. Conclusioni

La finalità dello studio di questo modello supportato dall'intervista di un testimone chiave, ovvero un direttore di una scuola certificata, era quella di approfondire un modello di certificazione della qualità studiato ad hoc per la scuola da insegnanti e ricercatori per comprendere se emergessero diverse logiche, modalità, processi e criteri capaci di contraddire le principali resistenze – riconosciute anche dalla letteratura scientifica – all'applicazione di tali modelli al mondo scolastico.

Possiamo concludere affermando che se da una parte viene confermato che spesso l'adozione di questi modelli è dettata da logiche di mercato e che il principale miglioramento imputabile alla certificazione è la formalizzazione dei processi e la relativa documentazione, dall'altra parte è emerso che questo modello concepito da insegnanti e valutato da insegnanti può effettivamente condurre la scuola ad interrogarsi e autovalutarsi sulle questioni e sui processi pedagogici più rilevanti anziché concentrarsi sul raggiungimento di standard e risultati e può contribuire allo sviluppo di una cultura della qualità soprattutto attraverso una valutazione esterna concepita come un confronto tra pari.

Bibliografia

- Allulli, G., Farinelli, F. & Petrolino, A. (2013). *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*. Milano: Guerini e Associati.
- Bezzi, C. (2007). *Che cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: Franco Angeli.

- EIPA. European Institute for Public Administration. (2013). *CAF Education*. http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CAF_EDU_2013.pdf (ver. 15.12. 2017).
- Castoldi, M. (2000). *Scuola sotto esame*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Castoldi, M. (2005). *La qualità a scuola. Percorsi e strumenti di autovalutazione*. Roma: Carrocci
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- CDIP. Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (2008). *Évaluation et qualité de l'école. Cadre d'orientation à l'intention des autorités scolaires, des organes de surveillance et des directions d'établissement. Etude et rapports*. https://edudoc.ch/record/29702/files/StuB28_f.pdf (ver. 15.12. 2017).
- Depalo, C. (2015). *Valutazione e autovalutazione di istituto. Percorsi formativi e didattici*. Modugno: Stilo Editrice.
- Dill, D., & Soo, M. (2004). Transparency and quality in higher education markets. In P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill & A. Amaral (eds.). *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* (pp. 61-85). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Faggioli, M. (ed.). (2014). *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*. Parma: Junior.
- FSEP. Fédération Suisse des Ecoles Privées (2017). *Systèmes nationaux d'assurance qualité*. http://www.swiss-schools.ch/images/images/Home/Qualitaetssicherung/170410_Syst%C3%A8mes_dassurance_qualit%C3%A9_nationaux_f.pdf (ver. 15.12. 2017).
- FSEP. Fédération Suisse des Ecoles Privées (2017). *Systèmes internationaux d'assurance qualité*. http://www.swiss-schools.ch/images/images/Home/Qualitaetssicherung/Syst%C3%A8mes_dassurance_qualit%C3%A9_internationaux_f.pdf (ver. 15.12. 2017).
- Galliani, L. (ed.). (1999). *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Harvey, L. (2007). Quality culture, quality assurance and impact. Overview of discussions. *Embedding Quality Culture in Higher Education, EUA case Studies*, 81–84.
- ISFOL. Istituto per lo Sviluppo per la Formazione professionale dei Lavoratori. (2001). *L'accreditamento delle strutture formative: esperienze e modelli a confronto*. Milano: Franco Angeli.
- ISO. International Organization for Standardization. (2011). *UNI ISO 29990 Servizi per l'apprendimento relativi all'istruzione e alla formazione non formale. Requisiti di base per i fornitori del servizio*.
- Mintzberg, H. (1996). *La progettazione dell'organizzazione aziendale*. Bologna: Il Mulino.
- Moro, G., Pastore, S. & Scardigno, A.F. (2015). *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*. Milano: Mondadori Università.
- Neglia, G. (ed.). (2001). *Qualità, accreditamento, certificazione della formazione*. Milano: Franco Angeli.

- Patton, M.Q. (2007). Alla scoperta dell'utilità del processo. In N. Stame (ed.), *I classici della valutazione* (pp. 325-336). Milano: Franco Angeli.
- ProCert. (2016). *Quality School Certificate. QSC 2016. Version 2.0.* https://api.procert.ch/Standards/Factsheet_QSC_2016_V1_f.pdf (ver. 15.12. 2017).
- QSC. Quality School Certificate (marzo 2016). <http://www.qsc-certificate.com/> (ver. 15.12. 2017).
- Scheerens, J., Mosca, S. & Bolletta, R. (eds.) (2011). *Valutare per gestire la scuola: governance, leadership e qualità educativa*. Milano: Mondadori.
- Scriven, M., (1967). The methodology of evaluation. In R. Staker (ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Stake, R.E. (2007). La valutazione dei programmi, con particolare riferimento alla valutazione sensibile. In N. Stame (ed.), *I classici della valutazione* (pp. 156-167). Milano: Franco Angeli.
- Stame, N. (2001). Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare. In M. Palumbo (ed.), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare* (pp. 21-46). Milano: Franco Angeli.
- Tessaro, F. (2015). La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 265-279). Brescia: Editrice La Scuola.
- Wald, P.J., & Castleberry, M.S. (2010). *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*. Roma: LAS.
- Zaggia, C. (2007). *Una comunità educativa da soddisfare. Accredimento, certificazione e valutazione della qualità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Zaggia, C. (2008). *L'Università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*. Milano: Franco Angeli.
- Zaggia, C. (2015). Assicurazione della qualità, accreditamento e certificazione degli organismi di formazione. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 297-311). Brescia: Editrice La Scuola.